



MANIFESTATIONS DE L'ENGAGEMENT DES ÉTUDIANTS ENVERS LE GROUPE DANS UN DISPOSITIF DE TELECOLLABORATION UTILISANT UN MONDE SYNTHETIQUE

Aurélie Bayle, Anne-Laure Foucher

► To cite this version:

Aurélie Bayle, Anne-Laure Foucher. MANIFESTATIONS DE L'ENGAGEMENT DES ÉTUDIANTS ENVERS LE GROUPE DANS UN DISPOSITIF DE TELECOLLABORATION UTILISANT UN MONDE SYNTHETIQUE. EPAL (Echanger pour Apprendre en Ligne), Jun 2013, France. 2013. <hal-01070621>

HAL Id: hal-01070621

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01070621>

Submitted on 1 Oct 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MANIFESTATIONS DE L'ENGAGEMENT DES ÉTUDIANTS ENVERS LE GROUPE DANS UN DISPOSITIF DE TELECOLLABORATION UTILISANT UN MONDE SYNTHETIQUE

Aurélie Bayle

Clermont Université, Laboratoire de Recherche sur le Langage

Anne-Laure Foucher

Clermont Université, Laboratoire de Recherche sur le Langage

Résumé : L'importance de l'engagement des étudiants est souvent évoquée en lien avec la qualité des apprentissages réalisés. Cette étude porte sur la composante sociale de cet engagement dans la réalisation d'une tâche collaborative au sein d'un dispositif de télécollaboration. Nous appuyant sur les interactions de deux groupes d'étudiants lors d'une séance synchrone ayant lieu dans le monde synthétique *Second Life*, nous analysons la participation et la dynamique interactionnelle et repérons certains indicateurs d'engagement. Nous montrons également que le rôle particulier de l'animateur et le comportement qu'il adopte dans l'interaction ont une influence importante sur la construction du groupe en tant que communauté et sur la réalisation collective des tâches.

Mots clés : engagement, télécollaboration, mondes synthétiques, interactions pédagogiques.

1. Introduction

Si formateurs et chercheurs s'accordent à considérer l'importance de l'engagement et son lien avec l'apprentissage, cette notion prend nombre de significations relevant de recherches et pratiques différentes.

Notre étude se situe dans le domaine de l'Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies (Guichon, 2012) et cherche à déterminer comment se manifeste, *via* les interactions, l'engagement d'étudiants envers le groupe dans une tâche de nature collaborative se déroulant au sein d'un dispositif de télécollaboration intégrant un environnement particulier : *Second Life*. Dans une approche socioculturelle (Vygotsky, 1934/1997), nous focalisons sur les éléments sociaux de l'apprentissage. Étudiant les interactions au sein de groupes d'étudiants, notre approche de l'engagement des étudiants prend en compte le caractère collectif de l'apprentissage et la dimension de construction d'une communauté d'apprentissage (Dejean-Thircuir, 2008 ; Wenger, 1998 ; Grosjean, 2007).

Après une présentation de la notion d'engagement des étudiants, nous décrivons le cadre d'analyse choisi et le dispositif dans lequel s'inscrit cette étude. Nous analysons une tâche particulière au niveau prescriptif et son instanciation *via* les interactions. Nous terminons par une discussion mettant en lien les résultats de l'analyse des interactions avec le schéma classique des interactions en classe de langue (Cicurel, 2011 ; McCarthy, 1991, etc.) ou en ligne (Herring, 2004, Develotte et al., 2011).

2. Engagement et apprentissage

L'engagement des étudiants est perçu différemment par les chercheurs qui s'intéressent à cet objet (Bowen, 2005 ; McMahon & Zyngier, 2009). Un consensus fort fait de l'engagement un élément crucial dans le processus d'apprentissage : de lui dépendent la qualité de l'apprentissage et les performances (Chen et al, 2010 ; Salanova et al, 2009). Peu d'auteurs en revanche définissent clairement ce qu'ils entendent par « engagement » (Garrett, 2011), même dans des études dont l'objet est précisément l'engagement (ex : Dixon, 2010, Ng, 2011).

Une des définitions les plus couramment citées est celle d'Astin : « *student involvement refers to the amount of physical and psychological energy that the student devotes to the academic experience* » (1984 : 518). Kiesler (1971) le définit comme une relation entre un individu et ses actes volontaires. Pour lui, il diffère de la motivation en ce que seuls les actes nous engagent.

On parle également d'engagement dans le domaine de la collaboration. Le cadre proposé par Henri & Lundgren-Cayrol (2001) pour décrire la collaboration met en interaction trois pôles : communication, coordination et engagement qu'elles définissent comme une « *disposition affective et psychologique sans laquelle la collaboration ne peut être envisagée* » (2001 : 112). Pour elles,

« l'engagement se traduit par la participation active de tous les membres du groupe et par d'authentiques efforts pour réaliser les tâches et atteindre le but. La dynamique socioculturelle qui règne au sein d'un groupe peut stimuler, encourager ou encore décourager l'engagement (ibid.). ».

Grosjean s'intéresse à la dynamique de construction d'une communauté d'apprentissage et définit l'engagement mutuel comme « *un processus reposant sur la participation active des individus, la dynamique des interactions sociales et sur la conscience d'appartenir à un groupe* » (2007 : 2).

Ces définitions mettent l'accent sur la composante physique et psychologique de l'engagement d'un individu ou d'un groupe mais la nature de l'engagement peut être institutionnelle, cognitive, émotionnelle, comportementale, sociale, affective, psychologique, individuelle, collective¹... et avoir des « destinataires » différents : un apprenant peut s'engager envers son institution, son propre apprentissage, une tâche spécifique ou encore envers un groupe.

¹ Les études de l'engagement peuvent porter sur une ou plusieurs de ces dimensions et l'unité d'analyse peut être un individu, un groupe, une classe ou une institution. Le lecteur souhaitant une revue de la littérature plus détaillée est invité à consulter les synthèses de Trowler (2010), Parsons & Taylor (2011) et CCI Research (2009).

Deux grandes conceptions de l'engagement sont documentées dans la littérature : il est considéré soit comme une condition ou un pré-requis à l'apprentissage et implique qu'un apprenant soit engagé pour pouvoir apprendre (McKensie, 1990), soit comme un résultat attendu et l'engagement est alors un facteur de qualité et d'efficacité de la tâche ou de l'apprentissage.

Pour finir, notons que dans la majorité des études portant sur les mondes synthétiques, l'engagement est souvent évoqué comme un élément favorisé par les affordances de ces mondes sans que les manifestations concrètes de l'engagement soient véritablement identifiées. L'engagement serait accru par les dimensions collaboratives (Fitzgerald, 2007), les interactions sociales (Boulos, Hetherington & Wheeler, 2007) ou encore par l'aspect immersif de ces environnements (Mazalek et al, 2011 ; Masters & Gregory, 2010).

3. Synthèse de la définition de l'engagement, cadre et méthodologie d'analyse

Nous retiendrons que l'engagement est un processus et non un état stable préalable à l'apprentissage. Il se construit par l'interaction de 3 composantes : le social, l'affectif et le cognitif et comprend des facteurs visibles (activité) et non accessibles directement (psychologiques notamment). Au sein d'un dispositif de télécollaboration, nous considérons que l'engagement de l'étudiant peut se manifester à propos de :

- la tâche réalisée,
- le groupe auquel il appartient,
- l'environnement dans lequel il évolue.

Sachant que certains facteurs, non observables directement, influent sur l'engagement (perception de la tâche, expériences antérieures, relation à la langue...), nous considérons que l'on peut observer et mesurer² certaines manifestations de l'engagement des étudiants à travers :

- les traces d'activité dans les environnements utilisés pour la formation (nombre de connexions, clics, ressources consultées, etc.),
- les traces langagières relevant d'interactions synchrones dans *Second Life* ou asynchrones dans *Moodle*, de productions individuelles ou collectives réalisées lors de la formation et de questionnaires administrés.

La figure 1 schématise notre conception de l'engagement et ses différents paramètres :

² Notons que dans la littérature, plusieurs méthodes de mesure de l'engagement des étudiants sont référencées (Chapman, 2003) : questionnaires d'auto-évaluation, grilles d'observation, recueil de traces dans les plateformes d'apprentissage, analyse de productions d'étudiants, analyse d'interactions.

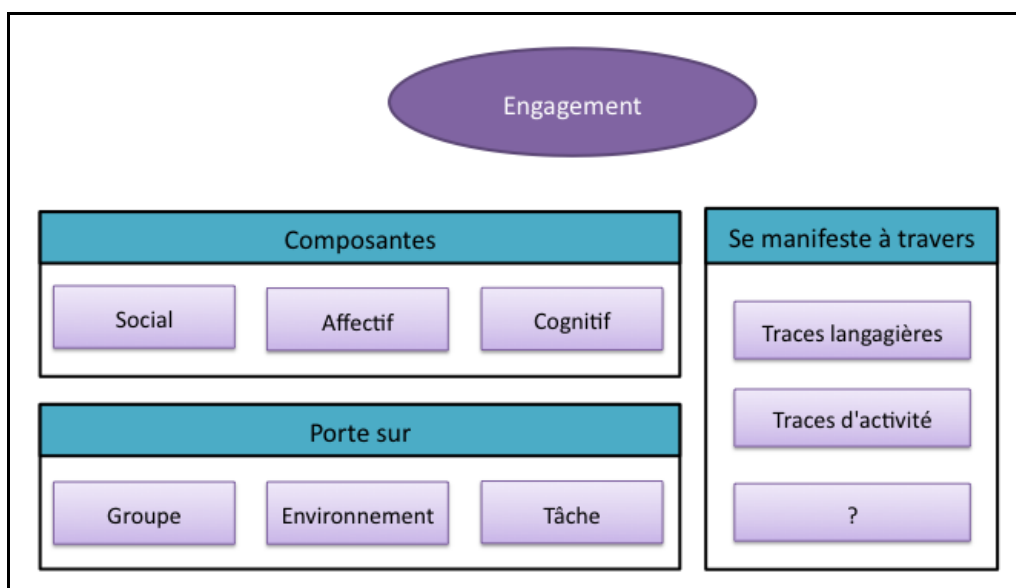


Figure 1 : modélisation de l'engagement

La question guidant cette étude est la suivante : Comment se manifeste l'engagement des étudiants envers le groupe dans une tâche de nature collaborative ?

Nous choisissons d'étudier la dimension socio-affective de l'engagement à travers les interactions. Nous analysons tout d'abord la tâche prescrite pour déterminer les dimensions de l'engagement suscitées. Puis, l'accent est mis sur la réalisation de la tâche et les indicateurs d'engagement observables à partir des interactions verbales dans *Second Life*.

Nous examinons plus particulièrement les interactions sous les angles suivants :

- participation générale des étudiants du point de vue langagier (nombre d'interventions, répartition de la parole),
- types d'interventions (réactives ou initiatives),
- structure des interactions et alternance des tours de parole,
- manifestations de la prise en compte du groupe et de ses membres (adresse nominative, mention du prénom, évocation du groupe, etc.)

Nous postulons que plus les interactions seront éloignées du schéma classique de l'interaction pédagogique (Cicurel, 2003, 2011, McCarthy, 1991 ; Sinclair & Coulthard, 1975) plus il y aura engagement envers le groupe.

3.1. Le projet SLIC

Le dispositif de télécollaboration SLIC (Second Life Interculturel) s'est déroulé entre septembre et décembre 2011. 21 étudiants LANSAD de FLE de niveau avancé de Carnegie Mellon University (CMU) (Pittsburg, Etats-Unis) ont été mis en relation avec 14 étudiants en Master DLC-FLES³ de l'université Blaise Pascal (UBP) à Clermont-Ferrand. *Second Life* a été utilisé pour les échanges synchrones et *Moodle* pour les échanges asynchrones et comme espace de ressources. Après une séance d'introduction à *Second Life*, les étudiants ont réalisé des tâches collaboratives dans

³ Didactique des Langues Cultures, spécialité Français Langue Etrangère et Seconde.

une perspective interculturelle en petits groupes composés de 2 étudiants français et de 2 à 4 étudiants américains. L'objectif pour les étudiants américains était de pratiquer l'oral grâce aux interactions synchrones avec des natifs et pour les étudiants français d'expérimenter l'enseignement à distance.

Le projet a suivi 5 étapes thématiques liées au contenu culturel du cours suivi par les étudiants américains⁴ (cf. figure 1). Un des étudiants français avait le rôle d'animateur qui consistait à gérer les discussions et l'avancement des tâches collaboratives. Chaque étape se déroulait selon un même schéma :

- préparation individuelle asynchrone,
- séance collective synchrone dans *Second Life* menant le groupe à la production d'un document final (texte, carte heuristique, tableaux ou images) synthétisant le contenu de leurs échanges alimentés par la préparation individuelle,
- clôture où chacun donnait son ressenti et le produit collectif de la séance était déposé sur *Moodle*.

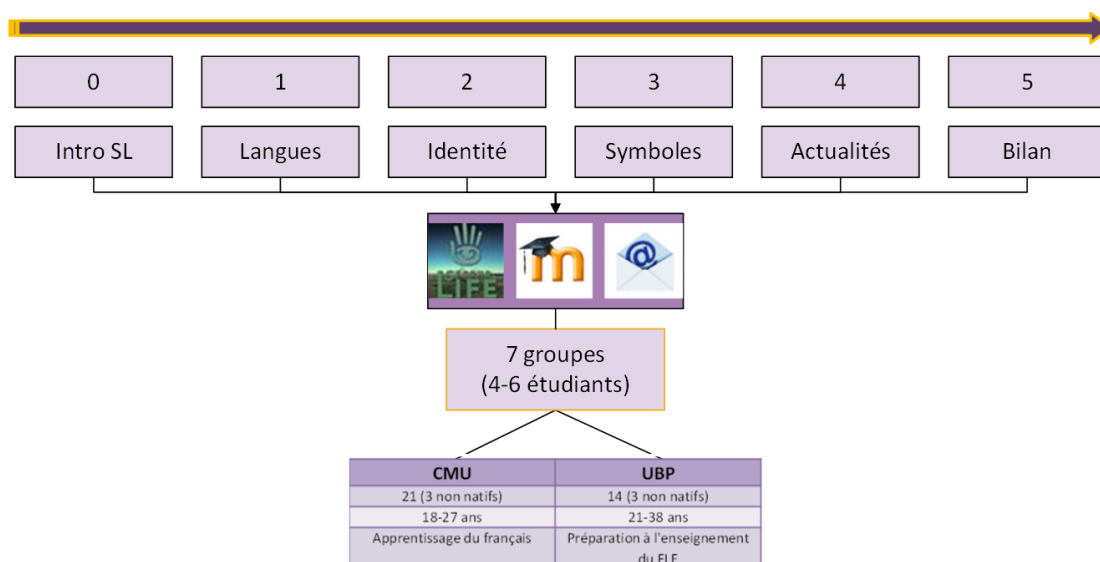


Figure 2 : schéma du projet SLIC

3.2. Données étudiées

Les données recueillies durant l'instanciation du projet SLIC (vidéos, données *Moodle*, questionnaires, scénario pédagogique...) ont été structurées en corpus d'apprentissage (Bayle, Youngs & Foucher, 2013)⁵.

Pour cette étude, nous avons restreint l'analyse aux données d'interactions transcrites de 2 des 7 groupes ayant participé au projet. Ce choix a été fait après une exploration globale par balayage qui a fait ressortir des caractéristiques intéressantes du point de vue intra- et inter- groupe concernant la réalisation de la tâche et les interactions. Les étudiants présentent les caractéristiques suivantes :

⁴ Bonnie Youngs : Introduction to French Culture, Carnegie Mellon University.

⁵ Le corpus LETEC est accessible à cette adresse : <http://repository.mulce.org>.

	Prénom	nationalité	institution	âge	sexe	L1
groupe 3 : Les Fous Français	Michael	américaine	CMU	19	<u>masc</u>	anglais
	Gabriela	américaine	CMU	18	<u>fém</u>	anglais
	Sima	jordanienne	CMU	19	<u>fém</u>	arabe
	Edward	américaine	CMU	18	<u>masc</u>	anglais
	Antoine (A)	française	UBP	24	<u>masc</u>	français
	Gauthier (A)	française	UBP	24	<u>masc</u>	français
groupe 6 : Couperin	Maria	américaine	CMU	20	<u>fém</u>	anglais
	Colette	américaine	CMU	21	<u>fém</u>	anglais
	Olivia	américaine	CMU	20	<u>fém</u>	anglais
	Long Ting (A)	chinoise	UBP	27	<u>fém</u>	mandarin
	Manuel	française	UBP	38	<u>masc</u>	français

Tableau 1 : caractéristiques des participants

Notons d’abord une différence au niveau de l’effectif : le groupe 3 était composé de 6 étudiants (4 CMU et 2 UBP), dans le groupe 6, normalement constitué de 5 étudiants (3 CMU, 2 UBP), 1 étudiant UBP était absent le jour de la séance. De plus, les étudiants UBP du groupe 3 ont choisi d’endosser le rôle d’animateur (A) ensemble.

Nous avons sélectionné la dernière séance en émettant l’hypothèse qu’elle serait plus riche en termes d’indicateurs d’engagement du fait que les groupes avaient construit une histoire commune. De plus, cette tâche semblait être la plus collaborative : il s’agissait de faire le bilan de l’activité du groupe durant le projet en réalisant collectivement un diaporama (consigne en annexe).

4. Résultats

4.1. Analyse de la tâche prescrite

La tâche prescrite prenait en compte les 3 dimensions de l’engagement dans les modalités d’organisation (cf. Tableau 2).

Les modalités de la tâche prennent aussi en compte toutes les dimensions de l’engagement et notamment la dimension sociale qui nous intéresse pour cette étude.

Il était attendu de la part des étudiants un travail sur les 3 dimensions (social, affectif et cognitif) portant à la fois sur la tâche (bilan de chaque étape), le groupe (évaluation de la collaboration) et l’environnement (perception des affordances de *Second Life*). Nous considérons que l’affectif ne peut être prescrit. Cependant, la conception de la tâche de bilan devait partir des ressentis de chacun et donc comprendre une dimension affective importante.

Au regard de notre cadre d’analyse, la tâche semble donc favoriser toutes les dimensions de l’engagement des étudiants à chaque étape (préparation, instanciation et clôture).

		social	affectif	cognitif
Préparation (individuelle, asynchrone)	Prise de rendez-vous (A)	x		
	Répartition du travail (A)			x
	Synthèse individuelle	x	x	x
	Partage travaux	x		
Instanciation (collective, synchrone)	Participation aux interactions	x	x	x
	Réalisation collective du diaporama	x		x
Clôture (individuelle, asynchrone)	Ressenti individuel		x	x
	Dépôt du diaporama (A)	x		

Tableau 2 : analyse du potentiel d'engagement de la tâche selon notre cadre d'analyse⁶

4.2. Analyse de l'instanciation

4.2.1. Participation générale

Pour quantifier la participation des étudiants, nous nous sommes appuyées sur le temps de parole, le nombre de tours de parole et le nombre de mots⁷.

Temps de parole

La répartition du temps de parole (tableaux 8.2 et 8.3) entre les animateurs et les étudiants CMU est déséquilibrée : dans les deux cas, le temps de parole individuel des animateurs est supérieur au temps de parole de chacun des étudiants, ce qui est prévisible en raison de leur rôle.

Dans le groupe 3, les animateurs occupent plus de temps de parole que tous les étudiants CMU. À l'inverse, dans le groupe 6, le temps de parole cumulé des étudiantes CMU est supérieur à celui de l'animatrice alors qu'elles sont moins nombreuses et que l'une d'entre elle est arrivée en retard.

Notons également la proportion du silence dans les groupes : 28,4% du temps total dans le groupe 3 contre 53,7 % dans le groupe 6.

Comptage des tours de parole et du nombre de mots

Nous comparons également le nombre de tours de parole (TP) et le nombre de mots (NM) par étudiant (tableaux 8.4 et 8.5).

Les résultats sont corrélés avec les remarques évoquées pour le temps de parole. En effet, que ce soit au niveau du NM ou du nombre de TP, les animateurs du groupe 3 parlent plus que les étudiants, individuellement ou par cumul. Dans le groupe 6, l'animatrice parle plus que les étudiants individuellement mais lorsqu'on cumule les TP des étudiants CMU, ceux-ci sont supérieurs à ceux de Long Ting (animatrice).

⁶ Les éléments en gras correspondent aux tâches pour lesquelles du contenu devait être créé, analysé ou discuté. A = animateur

⁷ Pour plus de lisibilité, les tableaux de comptage se trouvent en annexe.

Notons également que dans le groupe 6, moins important du point de vue de l'effectif, il y a plus de silence et plus de TP que dans le groupe 3.

Il semble y avoir un équilibre au niveau des interventions des étudiants américains du point de vue de la quantité et du temps de parole (sauf pour Maria arrivée en retard).

4.2.2. Interactions

Nous nous intéressons maintenant au type et à l'organisation des interventions et aux manifestations de la prise en compte du groupe.

Types d'interventions

Les interventions de chaque étudiant ont été classées selon qu'elles étaient initiatives (II) ou réactives (IR) :

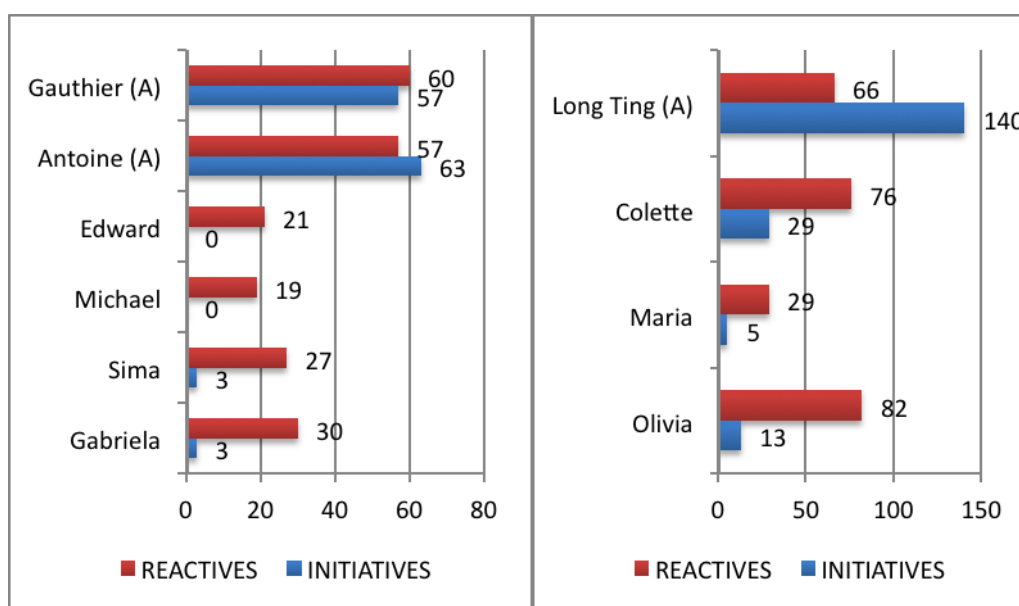


Figure 3 : répartition des interventions initiatives et réactives (groupes 3 et 6)

Les animateurs sont à l'initiative de la majorité des actions et sujets de conversation, ce qui était également prévisible en raison de leur rôle. En revanche, si la répartition entre II et IR est équilibrée chez les animateurs du groupe 3, ce n'est pas le cas pour l'animatrice du groupe 6 (140 II vs. 66 IR).

Du côté des étudiants CMU, nous remarquons :

- un nombre plus important d'IR que d'II,
- très peu de réalisations d'II en comparaison avec les animateurs,

Toutefois, le groupe 6 réalise beaucoup plus d'II que le groupe 3 ($4.7 > 6$) malgré l'effectif plus faible. De plus, seul le groupe 3 comprend des étudiants qui ne prennent aucune initiative (Edward et Michael).

Structure des interactions et alternance des tours de parole

En étudiant le type d'interactions des deux groupes en lien avec les stratégies d'animation (Bayle et Youngs, 2013 ; Bayle, 2013), nous constatons qu'Antoine, l'animateur officiel du groupe 3, adoptait une stratégie d'animation très directive. Il pose des questions nominativement à chaque étudiant et reprend la parole après chaque TP :

<i>id322</i>	Antoine	[...]alors une autre question qu'est-ce que enfin pourquoi est-ce que vous avez choisi l'avatar que vous avez ? est-ce que vous avez pris du temps pour décider ou est-ce que vous avez choisi au hasard très rapidement ?
<i>id323</i>	<i>Michael</i>	<i>moi j'ai choisi mon avatar très rapidement un avatar qui un peu me ressemble mais il n'y a pas une décision difficile</i>
<i>id324</i>	Antoine	Gabriela et Edward ?
<i>id325</i>	<i>Edward</i>	<i>hum j'ai choisi euh mon avatar parce que je pense que l'image de mon avatar semble comme moi-même</i>
<i>id326</i>	Antoine	d'accord donc tu as travaillé ton avatar toi aussi Gabriela /
<i>id327</i>	<i>Gabriela</i>	<i>et moi aussi + c'est c'est moi aussi</i>
<i>id328</i>	Antoine	ok super

Cela correspond à la structure traditionnelle des interactions dans la classe (Germain, 1994). Cette reprise systématique de la parole par l'animateur montrant une intolérance au silence n'encourage pas l'interaction (Shrum & Glisan, 2010).

Dans le groupe 6, les schémas d'interactions sont différents car Long Ting, l'animatrice, s'impose moins dans la gestion des TP. Elle gère le fil de la discussion et les sujets abordés mais laisse la liberté aux membres du groupe de s'exprimer sans les interroger nominativement :

<i>id191</i>	<i>Long Ting</i>	<i>ok alors vous pensez il y a des liens avec le cours de Bonnie ?</i>
<i>id192</i>	<i>Olivia</i>	<i>pardon ?</i>
<i>id193</i>	<i>Long Ting</i>	<i>avec le cours de Bonnie est-ce que vous pensez il y a un lien avec le cours de Bonnie ?</i>
<i>id194</i>	<i>Olivia</i>	<i>ah le cours de Bonnie c'était plutôt un cours de la littérature donc euh on on lisait la littérature euh française et après ça on faisait des connections culturelles euh aux Français donc c'était un peu différent parce que là on pou/ on avait le choix de parler sur des choses des Etats-Unis ou d'entendre des choses sur la Chine ou la Côte d'Ivoire et cætera</i>
<i>id195</i>	<i>Colette</i>	<i>oh oui je suis d'accord avec Olivia dans la classe nous parlons de de la culture français avec un livre qui s'appelle les Français par Wylie et Brière et je pense que vraiment ces fois ces temps c'était plus calme ce ce projet et après ça va il n'y a pas beaucoup de liens</i>
<i>id196</i>	<i>Olivia</i>	<i>oh oui j'avais oublié le livre les Français mais je pense que ça il y avait plus de connections entre ça et ce projet qu'avec les autres choses qu'on a fait pendant ce cours</i>
<i>id197</i>	<i>Maria</i>	<i>ah oui</i>
<i>id198</i>	<i>Long Ting</i>	<i>est-ce que vous pensez que il y a un échange culturel ?</i>

Manifestations de la prise en compte du groupe

Nous examinons les indicateurs de présence du groupe ou de ses membres : adresse des interventions, reprise d'idées, adresse nominative et mention du groupe.

Adresse des interventions et reprise d'idées

Parmi les II réalisées par les étudiants CMU, nous avons cherché à savoir si elles s'adressaient à un pair, à l'animateur ou au groupe (cf. tableau 3). Il est surprenant de constater que les étudiants CMU du groupe 3 ne s'adressent jamais les uns aux autres et dirigent leurs interventions vers l'animateur. Le faible nombre de TP faisant état d'une reprise d'idées émises par un autre membre du groupe est également intéressant à noter. La structure des interactions de ce groupe où chaque étudiant est interrogé à la suite sur un même sujet aurait pourtant pu favoriser les reprises.

Dans le groupe 6, les étudiantes CMU s'adressent également plus à l'animatrice. Cependant, elles s'adressent également les unes aux autres (sauf Maria) et les reprises d'idées sont plus importantes dans ce groupe.

	Groupe 3				Groupe 6		
	Gabriela	Sima	Edward	Michael	Colette	Olivia	Maria
Nombre de tours de parole (TP)	38	35	27	22	106	98	34
TP → animateur	30	29	20	19	65	74	26
TP → autre étudiant	0	0	0	0	9	6	0
TP reprise idées	1	2	4	0	16	9	7
Autres	7	4	3	3	16	9	1

Tableau 3 : adresse des étudiants CMU et reprise d'idées

Lorsqu'il y a reprise d'une intervention précédente, c'est généralement pour rebondir en manifestant son accord :

id141	Colette	<i>euh pour moi c'était bon mon expérience aussi parce que euh il nous donne une chance de parler français avec quelqu'un qui est francophone [_XXX] c'était très utile et d'habitude je ne parle pas je ne parle jamais en classe alors c'est une alors j'étais forcée à parler le français alors c'était très bon pour moi</i>
id142	Olivia	<i>j'ai mis à peu près la même chose que c'était une nouvelle opportunité de parler avec quelqu'un de français et c'est la première fois que j'ai fait quelque chose dans un monde virtuel mais je pense que ça a bien marché parce que c'était quelque chose de nouveau et intéressant</i>

id327	Edward	<i>hum j'ai choisi euh mon avatar parce que je pense que hum l'image de mon avatar hum semble comme hum moi-même</i>
id328	Antoine	<i>d'accord donc tu as travaillé ton avatar toi aussi Gabriela ?</i>
id329	Gabriela	<i>et moi aussi + c'est c'est moi aussi</i>
id354	Gabriela	<i>oui je crois que c'était bien que on a beaucoup de cultures différentes parce que pendant les étapes quand on doit montrer les images qui représentent notre culture ça pourrait être ennuyeux si on a tous la même culture</i>
id355	Gauthier	<i>d'accord ouais</i>
id356	Gauthier	<i>Wojo tu veux dire quelque chose en plus /</i>
id357	Edward	<i>je pense aussi que c'était bien que nous avons la chance pour apprendre des autres cultures du monde c'était une opportunité ouais [_rises]</i>

Adresse nominative

La mention du prénom nous paraît être un indicateur important de la considération de l'autre :

Groupe 3	Antoine	Gauthier	Sima	Gabriela	Michael	Edward	Total
Antoine		4	9	7	8	4	32
Gauthier	12		5	5	9	6	37
Sima	0	0		0	0	0	0
Gabriela	0	0	0		0	0	0
Michael	0	0	0	0		0	0
Edward	0	0	0	0	0		0

Tableau 4 : relevé des interventions adressées à une personne et mentionnant son prénom (groupe 3)

On remarque qu'aucun des étudiants du groupe 3 n'utilise les prénoms des membres de son groupe. Seuls les animateurs le font.

groupe 6	<u>Long Ting</u>	Colette	Maria	Olivia	Total
<u>Long Ting</u>		10	8	5	23
Colette	2		0	1	3
Maria	0	0		0	0
Olivia	0	4	0		4

Tableau 5 : relevé des interventions adressées à une personne et mentionnant son prénom (groupe 6)

Dans le groupe 6, c'est encore l'animatrice qui s'adresse le plus souvent aux autres membres par leur prénom mais Colette et Olivia s'adressent elles aussi à l'autre ou à Long Ting nominativement. Seule Maria n'utilise jamais le prénom pour s'adresser à ses partenaires.

Mention du groupe

Un balayage des interactions nous a permis de repérer les marques de mention ou de prise en compte du groupe à la fois par les animateurs et par les étudiants CMU. On remarque globalement que les animateurs font plus souvent référence au groupe que les étudiants CMU.

Dans l'exemple suivant, l'échange portait sur le travail de groupe. L'intervention de Michael est intéressante puisqu'il parle de sentiment de communauté et même de famille :

id146	Michael	<i>je crois que travailler en groupes est plus facile que travailler tout seul parce qu'il y a des autres personnes dans le même bateau il y a des autres pour donner des idées peut être il y a une essence de communauté peut être l'équipe est une famille</i>
-------	---------	--

Antoine fait un bilan en mettant en contraste le groupe 3 dans son ensemble et la participation du groupe des étudiants CMU (nous / vous) :

id361	Antoine	<i>[_rires] ben ouais c'était cool je pense qu'on avait un groupe exceptionnel que vous avez tous beaucoup participé alors que souvent c'était difficile et je pense que souvent vous ne compreniez pas l'objectif final donc vous avez quand même participé pour arriver jusqu'au bout et ouais dans l'ensemble c'est très positif maintenant peut-être que Second Life c'est quand même un univers qui est assez compliqué déjà d'origine pour enseigner une langue et je pense que dans notre équipe on a réussi à relever le défi</i>
-------	---------	--

Une dimension plus affective ressort chez Gauthier au début de la séance avec son intervention dans le clavardage : « *dernière séance... :-)* » et également chez Antoine en fin de séance dans une intervention adressée à son binôme : « *ça donne envie d'aller boire une bière tous ensemble* ».

On trouve également dans le groupe 6 des manifestations de mention du groupe. Olivia évoque la possibilité pour le groupe de se retrouver après le projet :

id291	Olivia	<i>j'aimerais voir ce groupe essayer de faire quelque chose peut-être je ne sais pas si tu connais c'est Google Plus mais c'est Google qui a essayé de faire un site un peu près à Facebook où on peut partager des photos</i>
-------	--------	---

L'animatrice s'exprime également sur le groupe et ses interventions rejoignent celles d'Antoine dans le sens où elle évoque à la fois le groupe CMU en particulier et le groupe dans son ensemble dans deux TP différents. Son propos englobe les dimensions cognitives (progression) et sociales (faire connaissance) et du point de vue de l'environnement (difficultés techniques et prise en main de *Second Life*) :

id249	Long Ting	<i>oui je pense que il n'y avait plus de problèmes techniques alors la discussion était bien intéressante et je pense que vous avez toutes montré votre point de vue personnel je pense que c'est une très bonne progression est-ce que vous êtes d'accord </i>
-------	-----------	--

id286	Long Ting	d'accord moi je pense que c'est une très bonne progression c'est une très bonne progression pour tout le monde la première séance on découvre [_XXX] et tout l'environnement de Second Life et on s'est fait des connaissances avec les membres du groupe ++ et à la fin on se communiquait de mieux en mieux en se familiarisant avec l'environnement avec le groupe aussi je pense que c'est un peu dommage que ça dure que cinq séances parce que on apprend vraiment beaucoup avec cette façon de faire
-------	-----------	--

Il est également fait mention des membres absents du groupe 6, notamment par Olivia qui à deux reprises s'enquiert de l'absence de ses partenaires :

id098	Long Ting	on peut commencer ?
id099	Olivia	il nous manque deux personnes n'est-ce pas ?
id100	Long Ting	ah bon ?
id101	Olivia	Manuel et Maria
id102	Long Ting	Manuel il il peut pas venir parce que sa fille est malade
id103	Olivia	ah d'accord
id104	Colette	ah d'accord
id268	Olivia	Colette est-ce que tu sais où est-ce qu'elle est Maria ?
id269	Colette	euh non je ne suis pas sûre oui maintenant parce que je croyais qu'elle [_XXX]
id270	Olivia	qu'elle savait qu'on avait cette séance ?
id271	Colette	Oui
id272	Long Ting	vous pensez qu'elle savait pas ?
id273	Olivia	non on pense qu'elle savait donc je pense qu'elle avait quelque chose peut-être qui l'a arrêtée de venir mais je sais pas
id274	Olivia	et je n'ai pas son numéro de téléphone
id275	Long Ting	est-ce que vous pouvez la contacter ou ?
id276	Olivia	j'ai pas son numéro je suis pas amie avec elle sur Facebook peut-être que je peux trouver son numéro ah oui
id277	Long Ting	si non je sais pas comment vous en pensez mais si non on peut faire une autre fois avec Maria et Manuel aussi comme ils sont pas là tous les deux

Les membres du groupe 6 se préoccupent donc de l'absence de l'un d'entre eux.

Dans les rituels d'ouverture et de clôture, importants du point de vue social, notons que lorsque Gabriela du groupe 3 arrive un peu en retard, seuls les animateurs la saluent. Elle-même ne s'adresse qu'à Antoine pour s'assurer qu'on l'entend.

<i>id084</i>	<i>Gabriela</i>	<i>bonjour</i>
<i>id085</i>	<i>Gauthier</i>	<i>sorry my computer crashed</i>
<i>id086</i>	<i>Antoine</i>	<i>salut salut tu vas bien ?</i>
<i>id087</i>	<i>Gabriela</i>	<i>oui euh ça va bien euh désolée d'être en retard mais l'ordinateur qu'on utilise oui est-ce que tu peux m'entendre ?</i>
<i>id088</i>	<i>Gauthier</i>	<i>salut Gabriela</i>

Dans le groupe 6, Colette doit partir avant la fin de la séance, elle remercie l'animatrice et salue tout le groupe qui lui répond.

<i>id455</i>	<i>Colette</i>	<i>merci beaucoup Long Ting c'était très intéressant au revoir tout le monde</i>
<i>id456</i>	<i>Long Ting</i>	<i>au revoir peut-être à bientôt</i>
<i>id457</i>	<i>Maria</i>	<i>au revoir</i>
<i>id458</i>	<i>Olivia</i>	<i>à toi aussi</i>

Ces quelques exemples montrent l'existence ou non du groupe en tant que communauté du point de vue de la verbalisation qui en est faite par certains de ses membres.

5. Discussion

5.1. Animateur : un rôle particulier

Ces analyses font ressortir des éléments intéressants sur le fonctionnement des deux groupes. Le rôle des animateurs et le comportement qu'ils ont adopté semblent avoir eu un impact à la fois sur les interactions, sur le fonctionnement du groupe et sur l'engagement des étudiants envers le groupe.

Être animateur impliquait plus de responsabilités dans la conduite de la séance et seuls les étudiants UBP ont endossé ce rôle : ceci a marqué un certain décalage dans l'engagement entre les étudiants UBP et CMU. De plus, les étudiants UBP se forment à devenir enseignants de FLE, ce qui a pu pousser certains à adopter un comportement interactionnel traditionnel d'enseignant (Cicurel, 2011). Le plus fort engagement des étudiants UBP peut également être lié à des facteurs externes :

- importance du projet dans le cursus,
- intérêt pour l'enseignement/apprentissage en ligne en tant que futurs enseignants de FLE,
- caractère non contraint du projet, ce qui n'était pas le cas des étudiants CMU.

L'instanciation du rôle d'animateur est cependant très différente entre Long Ting et le binôme Antoine-Gauthier. Est-ce dû à des caractéristiques personnelles ou bien à la configuration de l'animation (en binôme ou en solo) ? Long Ting est de nationalité chinoise et débutait sa 1^{ère} année de Master au moment du projet. Elle n'avait encore aucune expérience d'enseignement et sa maîtrise imparfaite de la langue française a peut-être influencé son comportement moins directif. De plus, elle travaillait en binôme avec Manuel (absent pour la séance étudiée) qu'elle ne connaissait pas. Antoine et Gauthier, tous deux natifs du français et inscrits en 2^{ème} année de Master ont déjà une expérience de l'enseignement du FLE. Ils se connaissent depuis plusieurs années et se fréquentent en dehors des cours, ce qui a pu les pousser à partager le rôle d'animateur plutôt que d'alterner comme demandé. Leur intérêt pour les technologies

est l'une des raisons de leur participation à SLIC. Pour autant, la conduite de la séance par ce binôme se révèle davantage correspondre au schéma « classique » ternaire de l'interaction pédagogique tandis que celle de Long Ting s'en éloigne sur plusieurs aspects.

5.2. Une dynamique interactionnelle contrastée entre les deux groupes

Faisant le constat de ces différences entre animateurs et étudiants CMU, il semblait difficile d'appréhender leur niveau d'engagement de la même façon et nécessaire de prendre en compte la variable « animation ». D'après ce que montrent les analyses (stratégies d'animation plus ou moins proches du schéma traditionnel des interactions pédagogiques), cette variable a pu avoir un impact sur la dynamique interactionnelle et donc sur la réalisation collaborative de la tâche.

En effet, du point de vue de la **participation**, on retrouve le constat fréquent de l'enseignant qui occupe le plus d'espace d'interaction (Cicurel, 2003 ; Bellack, 1966). Pourtant, dans le groupe 6, on s'éloigne de ce schéma traditionnel : le ratio temps de parole animateur / étudiants est inversé.

Lorsqu'on analyse la **structure des interactions** des deux groupes, le groupe 3 se conforme au schéma ternaire évoqué plus haut tandis que dans le groupe 6, le comportement moins directif de Long Ting semble laisser une certaine liberté d'initiative qui favorise l'émergence d'indicateurs pouvant relever de l'engagement envers le groupe de la part des étudiantes CMU.

Concernant les **types d'interactions**, bien que les animateurs, dans les deux groupes, soient à l'initiative de la majorité des interactions, le groupe 6 s'écarte encore une fois du schéma traditionnel où la place de l'enseignant est considérée comme

« "haute" dans la mesure où il dirige les échanges, régule les tours de parole, annonce le thème, indique la façon dont doit s'accomplir le travail, donne une appréciation sur le travail produit » (Cicurel, 2011 : 28-29).

Si les animateurs sont moins directifs, ils permettent aux étudiants de prendre des initiatives. De même, si les animateurs n'interviennent pas systématiquement après chaque intervention d'étudiant, cela peut laisser un espace disponible pour que les étudiants se chargent eux-mêmes du feedback ou poursuivent la discussion.

Les **manifestations de prise en compte du groupe** sont quasiment inexistantes dans le groupe 3. Toutes les interventions sont dirigées vers l'animateur et correspondent à ce qu'explique Cicurel (2011 : 32) : si l'interaction entre étudiants est possible, *« elle n'est pas directe et passe par une parole ou un ordre de l'enseignant »*. Dans le groupe 6, au contraire, les étudiantes s'adressent à plusieurs reprises les unes aux autres et les échanges se déroulent de manière fluide avec une reprise plus fréquente des propos précédents (indicateurs de collaboration).

Le groupe est mentionné de manière positive par tous les participants mais à des degrés différents : soit le groupe est considéré comme constitué de l'animateur et des étudiants (c'est le cas du groupe 6), soit il est considéré comme à géométrie variable, incluant ou non les animateurs (cf. groupe 3).

Par ailleurs, les rituels de salutations se réalisent de manière contrastée entre les deux groupes, montrant un sentiment d'appartenance plus fort du groupe 6. Ceci nous paraît propice pour l'engagement et la collaboration.

6. Conclusion et perspectives

Cette étude, portant sur un effectif faible et uniquement sur les interactions verbales, a mis en lumière quelques indicateurs d'engagement envers le groupe. Ces indicateurs (niveau de participation, types d'interventions, structure de l'interaction et manifestations de l'existence du groupe) ont toutefois permis de relever des différences notables entre ces groupes qui semblent en grande partie dues au comportement plus ou moins directif des animateurs dans la gestion des interactions. Il semblerait que le comportement de l'animateur ait un impact sur la construction du groupe. Moins l'animateur occupe l'espace d'interaction et dirige les activités, plus les membres du groupe peuvent prendre en considération leurs partenaires, interagir, développer une identité collective, déployer une démarche collaborative et donc s'engager envers le groupe.

N'ayant étudié que la dimension sociale du cadre d'analyse proposé, nous nous proposons étendre l'analyse à tous les aspects du cadre afin de déterminer un lien entre le scénario pédagogique et l'engagement ainsi que les rapports entre engagement et collaboration. Nous incluons les données qui ne faisaient pas partie de l'échantillon sélectionné (questionnaires, activité sur *Moodle*, productions collectives, ressentis) ainsi que les autres groupes afin de pouvoir comparer les manifestations de l'engagement en lien avec la réalisation de la tâche collective.

Par ailleurs, l'on sait que l'engagement est une construction alimentée et favorisée ou non par de nombreux facteurs relevant de l'interaction entre l'environnement personnel de l'étudiant et l'environnement d'apprentissage. Ces facteurs (expériences socio-culturelles antérieures des étudiants, valeurs, motivations, etc.) peuvent faciliter ou freiner la manifestation et même l'évolution de cet engagement. Il s'agirait de pouvoir prendre en compte ces variables moins facilement accessibles pour cerner et mesurer cette notion d'engagement.

7. Bibliographie

- Astin, A.W. (1984). « Student Involvement : A Developmental Theory for Higher Education. An Empirical Typology of College Students », *Journal of College Student Personnel*, vol. 25, n°4. p. 297-308.
- Bayle, A. & Youngs, B. (2013). « Patterns of Interaction between Moderators and Learners during Synchronous Oral Discussions Online in Second Life », dans P. Hubbard, M. Schulz, & B. Smith (dir.), *Learner-Computer Interaction in Language Education : A Festschrift in Honor of Robert Fischer*. San Marcos, Computer Assisted Language Learning Instruction Contorsium (CALICO). p. 66-91.
- Bayle, A., Youngs, B. & Foucher, A.-L. (2013). *Learning and Teaching Corpus (LETEC) of (Second Life InterCultural) SLIC*. Mulce.org : Clermont Université. oai : mulce.org:mce_slic_letec_all ; <http://repository.mulce.org>.
- Bayle, A. (2013). « Modèles d'interaction et d'animation dans un dispositif de télécollaboration au sein d'un monde synthétique », *Séminaire des doctorants du LRL*, 27 mars 2013, Clermont-Ferrand.
- Bellack, A. (1966). *The language of the classroom*. New York, Columbia University.

- Boulos, M. N. K., Hetherington, L. & Wheeler, S. (2007). « Second Life : an overview of the potential of 3-D virtual worlds in medical and health education », *Health Information and Libraries Journal*, vol.24, n°4.
- Bowen, S. (2005). « Engaged learning : Are we all on the same page? », *Peer Review*, vol.7, n°2. p. 4-7.
- Chapman, E. (2003). « Assessing Student Engagement Rates », *ERIC Digest, Clearinghouse on Assessment and Evaluation*, vol.4.
- Chen, P. S. D., Lambert, A. D. & Guidry, K. R. (2010). « Engaging online learners. The impacts of Web-based learning technology on college student engagement », *Computers & Education*, vol.54. p. 1222-1232.
- Cicurel, F. (2003). « Figures de maître », *Le Français dans le Monde*, n°326.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Paris, Didier.
- Dejean-Thircuir, C. (2008). « Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance », *ALSIC (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol.11, n°1. p. 7-32.
- Develotte, C., Kern, R. & Lamy, M.-N. (2011). *Décrire la conversation en ligne : le face à face distanciel*. Lyon, ENS Editions.
- Dixon, M. D. (2010). « Creating effective student engagement in online courses. What do students find engaging? », *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, vol.10, n°2. p. 1-13.
- Fitzgerald, S. (2007). « Virtual worlds : What are they and why do educators need to pay attention to them? », *E-learning Networks June Online Event*, <http://seanfitz.wikispaces.com/virtualworldsenetworks0>.
- Garrett, C. (2011). « Defining, detecting, and promoting student engagement in college learning environments », *Teaching & Learning Journal*, vol.5, n°2. p. 1-12.
- Germain, C. (1994). « Analyse conversationnelle et structure hiérarchique d'une leçon de langue étrangère », *Les Carnets du Cediscor*, vol. 2, p. 17-26.
- Grosjean, S. (2007). « Genèse d'une communauté virtuelle d'étudiants dans le cadre d'une démarche d'apprentissage collaboratif à distance », *CJTL-RCAT (Canadian Journal of Learning and Technology/La Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie)*, vol.33, n°1.
- Guichon, N. (2012). « L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) – Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue Alsic », *ALSIC (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol.15, n°3.
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*, Québec, Presses de l'Université.
- Herring, S. (2004). « Computer-Mediated Discourse Analysis, An approach to Researching Online Behavior », dans S. Barab, R. Kling & J. Gray (eds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 338-376.
- Kiesler, C.A. (1971). *The psychology of commitment*, New York, Academic Press.
- Masters, Y. & Gregory, S. (2010). « Second Life : Harnessing Virtual World Technology to Enhance Student Engagement and Learning. Rethinking learning in your discipline », *University Learning and Teaching Futures Colloquium*,

<http://www.une.edu.au/altc/ult-futures/documents/ULT-Futures-2010-Masters.pdf>.

- Mazalek, A., Chandrasekharan, S., Nitsche, M., Welsh, T. & Clifton, P. (2011). « Embodying Self in Virtual Worlds », dans A. Peachey & M. Childs (dir.), *Reinventing Ourselves : Contemporary Concepts of Identity in Virtual Worlds*. Springer.
- McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- McMahon, B. J. & Zyngier, D. (2009). « Student Engagement: contested concepts in two continents », *Research Comparative and International Education*, vol.4, n°2, doi:10.2304/rcie.2009.4.2.164.
- Nelson Laird, T. F. & Kuh, G. D. (2005). « Student Experiences with Information Technology and their Relationship to Other Aspects of Student Engagement », *Research in Higher Education*, vol.46, n°2, p. 211–233.
- Ng, R. (2011). « Engaging the Open and Distance Learners via Online Community to increase their Commitment to stay », *Eprints*, <http://eprints.oum.edu.my/715/>.
- Salanova, M., Schaufel, W., Martinez, I. & Bresó, E. 2009. « How obstacles and facilitators predict academic performance : The mediating role of study burnout and engagement », *Anxiety, Stress, and Coping*, vol.23, n°1, p. 1–18.
- Shrum, J. L. & Glisan, E. W. (2010). *Teacher's handbook : Contextualized language instruction*, Boston, Heinle, Langage Learning.
- Sinclair, J. Mc. H. & Coulthard, R.M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford, Oxford University Press.
- Trowler, V. (2010). « Student engagement literature review », *What is enquiry-based learning (EBL)?* York, Higher Education Academy, University of Manchester, <http://www.campus.manchester.ac.uk/ceebl/ebf/>.
- Vygotsky, L. (1934/1997). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : Learning, meaning and identity*, Cambridge, Cambridge University Press.

8. Annexes

8.1. Consigne de la tâche étudiée

Etape 5 : bilan

1. Objectifs :

- Faire un bilan sur le contenu et le déroulement du projet SLIC
- Préparer la présentation finale des étudiants CMU
- Clore le projet

2. Consigne :

Nous arrivons à la fin du projet SLIC. Il est donc l'heure de faire le bilan...

Cette séance abordera 2 éléments :

- Une synthèse des séances
- Le déroulement et l'organisation du projet

En vous aidant des consignes de chaque étape, des documents déposés par chacun, des synthèses et ressentis déposés dans Moodle, vous allez produire une **synthèse globale du projet** sous la forme d'un **diaporama**. Un modèle est disponible dans la section de l'étape 5 pour vous aider (<http://194.199.39.113/moodle/mod/resource/view.php?id=74>). Vous pouvez vous en inspirer si vous le souhaitez.

Attention, il ne s'agit que d'un modèle. Il ne contient que la trame des éléments demandés. Libre à vous de le modifier, d'ajouter d'autres éléments importants... Pensez à illustrer avec des photos prises dans SL ou des extraits des documents utilisés.

2.1 Avant

Un peu de préparation est nécessaire avant la séance. Vous vous mettez d'accord pour vous partager le travail, l'animateur s'occupera de cet aspect.

Les éléments à prendre en compte sont les suivants

- Le projet en général
- Introduction à SL
- Les 4 étapes
- Le groupe
- Moi dans le groupe

Vous devrez apporter des idées que vous discuterez pendant la séance pour remplir le contenu du diaporama.

Par exemple, deux personnes peuvent se charger de sélectionner les éléments de l'étape 1, de faire un petit résumé à proposer pendant la séance. Ce travail sera discuté et complété en groupe pour concevoir le diaporama final.

Individuellement, chacun fera également une petite synthèse du ressenti sur le déroulement du projet comportant ces éléments :

- Auto-évaluation de la participation
- Utilisation de Second Life
- Ambiance du groupe
- Problèmes rencontrés
- Apports du projet

Le travail préparatoire sera déposé sur Moodle au moins 3 jours avant la séance pour que chacun puisse consulter le travail de ses partenaires

2.2 Séance

La première partie de la séance sera l'occasion de discuter sur le travail préparatoire de chacun en vue d'élaborer le diaporama.

Vous utiliserez l'outil Google Documents pour élaborer votre diaporama dans SL. Plusieurs écrans seront disponibles pour que vous puissiez vous organiser. Le fonctionnement est le même que pour le bloc-notes. Plusieurs personnes peuvent travailler en même temps.

Lorsque la première partie du diaporama sera terminée, vous échangerez sur vos ressentis généraux sur le projet. Ce qui ressortira de cette discussion sera également intégré dans la dernière partie du diaporama.

2.3 Après

A la fin de la séance, comme d'habitude, vous déposerez votre ressenti dans le forum de votre groupe.

L'animateur de la séance se chargera de déposer le document dans Moodle.

8.2. Répartition du temps de parole et cumul CMU/UBP (groupe 3)

GROUPE 3	CMU				UBP			
	Michael	Gabriela	Sima	Edward	Antoine (A)	Gauthier (A)	silence	total
temps de parole (secondes)	340,12	445,49	217,99	243,81	1168,86	516,40	1162,99	4095,67
cumul CMU/UBP	1247,42				1685,26			
% temps de parole	8,3%	10,9%	5,3%	6,0%	28,5%	12,6%	28,4%	100%
% cumul CMU/UBP	30,5%				41,1%			

8.3. Répartition du temps de parole et cumul CMU/UBP (groupe 6)

GROUPE 6	CMU			UBP		
	Olivia	Maria	Colette	Long Ting (A)	silence	total
temps de parole (secondes)	633,73	145,86	603,14	1023,39	2794,83	5200,96
cumul CMU/UBP	1382,73			1023,39		
% temps de parole	12,1%	2,8%	11,6%	19,6%	53,7%	100%
% cumul CMU/UBP	26,5%			19,6%		

8.4. Nombre de tours de parole et nombre de mots par étudiant (groupe 3)

GROUPE 3	CMU				UBP		
	Michael	Gabriela	Sima	Edward	Antoine (A)	Gauthier (A)	total
Nombre de tours de parole	22	38	35	27	139	163	424
% tours de parole	5%	9%	8%	6%	33%	38%	100%
Cumul	122				302		
Nombre de mots	468	580	489	397	2574	1256	5764
% nombre de mots	8,1%	10,0%	8,4%	6,8%	44,6%	21,7%	100%
Cumul	1934				3830		

8.5. nombre de tours de parole et nombre de mots par étudiant (groupe 3)

GROUPE 6	CMU			UBP	
	Olivia	Maria	Colette	Long Ting	total

Nombre de tours de parole	98	34	106	223	461
% de tours de parole	21,2%	7,3%	22,9%	48,3%	100%
Cumul	238			223	
Nombre de mots	1411	219	1290	2139	5059
% nombre de mots	27,8%	4,3%	25,5%	42,2%	100%
Cumul	2920			2139	

Tableau 6 : nombre de tours de parole et nombre de mots par étudiant (groupe 6)